

AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONY ALAKULÁSA ÉS AZ EGYÉNI  
BÁNÁSMÓD ÖSSZEFÜGGÉSE TANULÓKNÁL

Dr. Veczkó József



### A téma időszerűsége és az elővizsgálat tapasztalatai

Iskolarendszerünk szerkezeti és tartalmi ellentmondásai az 1965-ös és 1970 közötti években annyira felerősödtek, hogy az iskola oktatási és nevelési gondjai a társadalmi érdeklődés középpontjába kerültek. Az iskola helyzete mind tarthatatlanabbá vált, mert míg ugyanezen időszakban a termelési és elosztási szférát a dinamikus változás, az ugrásszerű előrehaladás jellemezte /pl. a termelő vállalatok új szerkezeti kereteket hoztak létre, hozzáfogtak a korszerűbb technológia kialakításához, előtérbe került a termelés intenzitása és jövedelmezősége stb./, addig az iskolát valami céltévesztő, de mindenáron újat mondani akaró helybentopogás jellemezte. A társadalmi problémák megválaszolásában és irányításában egyre inkább háttérbe szorultak a tulzott "formatartó", konzervatív magatartásformák és a régi sztereotípiák helyett előtérbe kerültek olyan kreatív irányzatok, amelyek az eddigi társadalmi tevékenységi formák megújítására törekedtek.

A lezajló makro- és mikrostrukturális változások alaptőnusát a munkahelyi légkör, a szociális klíma vagyis az emberi tényezők gyorsabb ütemű javítása jellemezte. Az ezen időszakban végbemenő belső társadalmi átalakulásban leglényegesebb a közösségeknek és az egyéneknek, azaz az embernek mint autonóm személyiségnek a gyakorlatban is megvalósítható boldogulása és harmóniája.

Általános társadalmi programmá vált az egyénnel, a konkrét személyekkel való foglalkozás, törődés és gondoskodás, továbbá közérzetük, véleményük alakulásának figyelése. A változás szelleme előhívta többek között az alkalmazott pszicho-

lógia néhány olyan ágát, mint a munkalélektan, a vezetéslélektan, a pályalélektan, a szociálpszichológia stb., ami azt jelezte, hogy a mindennapi élet reformjához az emberi kapcsolatok átalakítására és további humanizálására is szükség van. Egyre világosabbá vált, hogy olyan körülményrendszert /szociális közeget/ kell létrehozni, amelyben az egyének azonosulása, önként vállalt aktivitása az optimális szintig fokozódik.

Ebben az egész társadalmat megmozgató ujkeresésben még inkább kirívóvá vált az iskola lassu belső átalakulása /régi struktúra, elavult tankönyvek, a didaktikai formalizmus, a nevelés őszinte bensőséges légkörét pedig zavarta az ottrekedt sematizmus és bizonyosfajta fölösleges moralizálás/.

A társadalom türelmetlenségét fokozta az az összehasonlítás is, hogy a termelési szféra ekkorra már optimálisabb szervezeti kereteket és korszerűbb technológiát alakított ki, aminek megvalósítására a társadalom egy korszerűbb ismeretekkel és értékrendszerrel rendelkező utánpótlást várt. Az említett kihívásra a közoktatás irányítói és a terület szakirói ugyanugy válaszoltak, mint a neveléstörténet során már annyiszor; tervezked dolgoztak ki az iskola szerkezeti és oktatási /tankönyvek, módszerek/ változtatására. A nevelési tevékenység terület reform-tervei azonban nem az iskola valóságos helyzetéből indultak ki, hanem egy nagyon is nemes, a társadalmi felismerés szempontjából fontos, célrendszert dolgoztak ki. Az oktatásügy így ismét elkövette azt a hibát, hogy a nevelési célok megfogalmazásával megoldottnak vélte a gyakorlati szempontból igenis súlyos gondokat. A célok a társadalom azon eszményi elvárásait összegezték, amelyek az irány szempontjából lényegesek ugyan, de a napi pedagógiai gyakorlat ezeket így nem tudja hatékonyan megvalósítani. Amennyiben mégis azt teszi, akkor a verbális moralizálás hibás útjára lép. A megoldás csak úgy képzelhető el, ha a célt lebontjuk az adott életkoru tanulók számára feldolgozható hatásrendszerekre. Enélkül az egyének önalakító, önépítő, önefejlesztő tevékenysége kevésbé érvényesül.

Az iskola szerkezeti és didaktikai reformjának megvalósítása közben elmaradt az iskola mikroszociális világának feltárása és belső pszichés klimájának elemzése. Ebből az következtet, hogy az oktatás általános körülményei javultak, de a tanulók szocializációjának emberi közege /pszichés klíma/ a szükségesnél kisebb mértékben változott. Mivel a helyzet pszicholó-

giai aspektusu elemzése elmaradt, ebből következett, hogy e tényezők nem befolyásolhatták az iskola szerkezeti és didaktikai átalakulását.

Az elmondottak indítottak arra, hogy 1965. évben elkezdjük a tanulók iskolához való viszonyának - mint az iskola pszichés klíma egyik összetevőjének - vizsgálatát. Az elővizsgálatok felhívták figyelmünket néhány olyan jelenségre, amelyből világosan láthatóvá vált az iskola módosult funkciója. A megváltozott szerep feltárása nélkül pedig a reformok készítői nem képesek az iskolában keletkező ellentmondások megszüntetésére. Az iskola társadalmi funkciójának megváltozott jelenségei közül az alábbiakat emeljük ki:

1. A gyermekek személyiségfejlődésének első számú meghatározója évszázadokon keresztül - főleg nevelési vonatkozásban - a családi mikrokörnyezet volt. A családok életformájában beállott változások az előbb említett "családi tulsulyu hatások csökkentését", ennek arányában az "iskolai tulsulyu" hatások növekedését eredményezték. Mindez arra figyelmeztet, hogy az ifjúság társadalmi beilleszkedésének alapvető feltétele - a családi hatásokkal párhuzamosan - a hosszú éveken át tartó iskoláztatás. Természetes, hogy a társadalom érzékenyen figyel, hogy az ily módon megnövekedett iskolai hatásokat hogyan fogadják a tanulók.

2. Az előzőkből is következik, hogy a szocialista iskola feladatai rendkívül sokrétűvé és komplex jellegűvé váltak. Funkciója messze túlmutat a csak ismeretközlésen, hiszen lényegében a tanuló teljes szocializációs folyamatát kell irányítania.

3. Az iskola funkciójának szélesedésével nemcsak arról van szó, hogy több feladatot kell ellátnia, hanem a tanulók számára az eddiginél lényegesen vonzóbbá, érdekesebbé, életszerűbbé, gyermekközpontúbbá, személyes kapcsolatokat teremteni tudóvá kell válnia.

4. A hagyományos iskola a tanulók aktivizálásában gyakran megelégedett a külső mechanikus késztetéssel, hiszen a feladatot elsősorban a szülői ház vállalta magára. A társadalom átalakulásával e tennivalók közül egyre több hárul az iskolára. A kérdés tehát az, hogy a ma iskolája képes-e megoldani a tanulók belső aktivitását, ki tudja-e bontakoztatni, elő tudja-e hívni az egyének önfejlesztő erőit és tevékenysége

kész állapotait.

5. Az iskola szerkezeti módosulásával a tananyag és az oktatási módszerek korszerűsítésével egyidőben azonban nem jött létre megfelelő személyiségközpontu gyermekszemlélet. Az előzőkből így az következik, hogy az iskola pszichés klimája messze elmarad a családban kialakult közvetlen, természetes, bensőséges, bizalmas légkörtől.

6. Az iskolaközpontu oktatással és neveléssel egyidőben gyors változás ment végbe az emberek élettevékenységének színterét alkotó "szociális mezőben" is. A csoporthomogenitás viszonyainak modelljét felváltotta a csoport sokféleség, a heterogenitás. A "szociális tanulást" segítő környezeti minták, modellek egyféléességét is felváltotta a sokféleség. Az iskolára ezen helyzetben az a feladat hárult, hogy pszichológiai eszközök segítségével a társadalmilag preferált értékeket elfogadtassa a tanulókkal. Említettük már, hogy a csak külső készítésre támaszkodó mintakövetés időszaka lejárt az iskolában is. Egyetlen lehetőség kínálkozik: az életkori sajátosságokra támaszkodóan olyan hatásrendszerek kialakítása, amelyek nyomán a tanulók az adott szituációt pozitív élményként élik át, és belső vonzódásból értékel fogadással válaszolnak. A megoldás tehát az, hogy a tanuló önépítkezés formájában fejlessze önmagát olyanná, amilyennek az iskola szeretné látni.

7. A csoporthomogenitás kialakulásával egyidőben jelentek meg a tanulók önépítkezési lehetőségeiként a tömegkommunikációs eszközök és formák. Hogy az egyénben az ilyen hatástömegből aztán melyek válnak belső értékke, nagymértékben attól függ, hogy az iskolai hatások meghatározó élményt jelentenek-e a tanulók számára.

8. A tárgyalt időszakban a társadalom önszabályozásában is jelentős változások mentek végbe; javult az "önigazgatás" színvonala. Ugyanakkor az iskolai közösségfelfogás, aminek segítségével a csoportviszonyok szabályozódnak, a szükségesnél lassabban fejlődött, így az egyének belső feloldódása, csoportkohéziója is lassabban alakult.

Az elmondottakból világos, hogy az iskola lett az az intézmény, amely a tanulóknak a társadalmi életre irányuló orientációit, azoknak belső meggyőződéssé válását - gyakran egész életre szólóan - meghatározhatja.

Az eddig elmondottakból érthető, hogy a társadalom és

az iskola összerűgésének tapasztalati uton történő megállapí-  
tása és az említett elővizsgálatok után arra szántam el ma-  
gam, hogy országos mintavétellel /12 ezer tanuló kikérdezése/  
több évig tartó vizsgálat segítségével feltárjam a tanulói tá-  
rsadalomhoz való viszonyát és az ezt kitálatkító fontosabb motívumo-  
kat. Az összerűgések rendezése, csoportosítása után pedagó-  
giai-pszichológiai kísérleteket végeztünk annak feltárására,  
hogyan egy-egy fontos nevelőhatás megvalósulása hogyan mődo-  
sítja a tanulók iskolához való viszonyát. Így került sor arra  
a kísérletre, amelyben azt vizsgáltuk, hogy az iskolához való  
viszony adatai hogyan változnak akkor, ha az ideális elvárás-  
nak megfelelően valószínűleg meg a tanulókkal való egyéni fog-  
lakozást. A decemberi iskolához való viszony adatai alapján  
kiválasztottunk osztályonként /általános iskolák/ első osztály-  
tól nyolcadkiki 2-2 osztályt, ahol az iskolához való viszony

/december/ vizsgálatra után megvalósítottuk az egyéni bántamód  
módszereit. A kísérletet decemberiől júniusig /tanév végéig/  
tartott. A kísérletben résztvevő tanítók és tanárok csoportos  
továbbképzésben vettek részt, ahol magukéva tették az egyéni  
foglakozás és bántamód elvi és gyakorlati kérdéseit.

A pedagógusok az alábbiakat vállalták: a./ A tanulókat  
utóneveükön bántamódossan szólították. b./ Az osztályban tanító  
pedagógusok minden tantárgy keretében figyelemmel kísérik és  
egyénien is szervezik a tanulók tanulmányi tevékenységét.

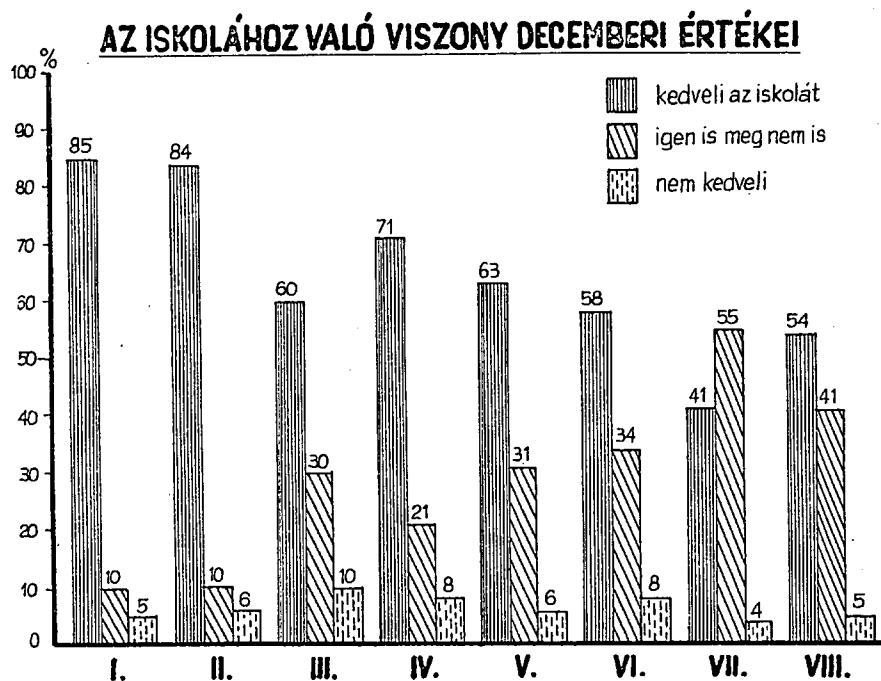
c./ Az első bántamódosok esetében hetenként 1 alkalommal sorra

Adatfelvételtink mintanagyságát az általános és középiskolai  
korosztályok teljes populációjából a konfidencia intervallum;  
a keresett valószínűség figyelembevételével számítottuk ki.  
A reprezentatív minta nagyságát 12 ezer tanulóban állapított-  
tuk meg a statisztikai szűkesség 10 ezer helyett. Az így  
kapott statisztikai eredményekből nyert relatív gyakoriságot  
d=0,01 pontossággal és 95%-os valószínűséggel tartjuk elto-  
gadhatónak. A tanulók kiválasztásánál figyelembe vettük a kü-  
lönböző szintű képzést biztosító iskolák létszámát, az általán-  
nos iskolák esetében külön számtásba vettük a városi osztott  
és falusi részen osztott jellegét. A vizsgálatban kérdő-  
ív /szívesen jász-e iskolába? igen, nem, igen is meg nem  
is, miért?/, továbbá a beszélgető, dolgozatíró és projekciós  
módszert alkalmaztunk. A méréseket szeptemberben, december-  
ben és júniusban végeztük el.

kerül a tanulók tevékenységének képességeikhez igazodó értékelése. d./ Alsó tagozatosok esetében hetenként 1-2, felső tagozatosok esetében havonként egy alkalommal - az élethelyzetektől függően - egyéni beszélgetésre kerül sor. e./ A tanítási módszereket a tanárok a tanulók tevékenységtempójához igazítva, öntevékenységükre építve alakítják. f./ A tanítók és tanárok személyes kapcsolata, hangneme a tanulókkal közvetlen, megértő, helyzeteikbe beleélni tudó, ugyanakkor mégis követelő lesz. A tanulók személyét elfogadják, hogy azok érezhessék, hogy védettek. Ezen személyes kapcsolat alapján értékelik tetteiket, tiszteletben tartják önbecsülésüket és segítik őket önfejlesztő törekvésükben. g./ Arra törekszenek, hogy sikerhez juttathassák őket. h./ Segítik az olyan baráti párok és jó hangulatu csoportkapcsolatok kialakulását, melyekben a maga módján mindenki fontosnak érezheti magát..

A kísérlet végén ismét megmértük a tanulók iskolához való viszonyát, majd a tanárokkal beszélgettünk tapasztalataikról.

A decemberben kapott adatokat az 1.sz. ábrán mutatjuk be.





A vizsgálat értékei azt mutatják, hogy az alsó tagozatos tanulók iskolakedveltsége magasabb /75 %/, mint a felső tagozatosoké /54 %/. Megfigyelhetjük, hogy a pozitív viszony trendje osztályok szerint felfele haladva csökken, ugyanakkor a kéttényezős /"igen is meg nem is"/ és a "nem" viszony emelkedik. Az életkorral növekvő trend az iskola alkalmasságát veti fel.

Az előző két észrevétel azt jelzi, hogy az alsó tagozatos tanulóknak  $\frac{3}{4}$  része, a felsősöknek csak valamivel több mint a fele azonosul teljesen az iskolával. Csak ezen tanulóréteg esetében valósulhat meg az iskola és a tanulók kölcsönös együttműködése, egymásra hatása, azaz a kölcsönhatás törvénye. A többi tanuló esetében az említett egymásratalálás csak részlegesen történik meg. Ez csökkenti az egyének nyitottságát az iskolai tevékenység iránt, ezek a tanulók - az adott lehetőségek között és ezzel - önmagukat rövidítik meg.

A motivumok feldolgozása során az iskolát kedvelők az alábbiakat sorolják fel:

a./ A tanárok vonzereje, szolgálatkészsége, empátiái képessége az, aminek segítségével önmagukat először aktivizálni tudják. Az énerő forrása ebben az esetben még a tekintélyesebb másik ember. A jelenség tartós átélése és ismétlése után már az egyén önbizalma, kíváncsisága, felfedezni akarása, becsvágya stb. is forrásává lehet az énerőnek.

b./ Örömet lelnek és sikert érnek el a tanulmányi munkában. Megérzik, hogy az iskola jó lehetőséget nyújt számukra önmaguk fejlesztéséhez és megvalósításához.

c./ Az iskolai teljesítmények eredményessége növeli önértékelésüket, bizonyosabbá teszi önképüket és éneszményüket. Mivel a tevékenység csoportviszonyok között valósul meg, az eredményes teljesítmény és a helyes magatartás növeli az egyének tekintélyét a csoporton belül, és ezzel az egyének a további csoportkapcsolatok befogadására is nyitottabbá válnak.

d./ Nagyra értékeli ezt a tanári magatartást, amelyik feltétel nélkül elfogadja őket akkor is, ha önmagukat adják, ha értelmi és magatartásbeli élethelyzetekben számítanak rájuk, ha önálló kezdeményezésükre, véleményükre, "felfedezésükre" ténylegesen szükség van.

e./ Kedvelik az élénk, mozgalmas, jó hangulatu változatosságot, kellő ütemet, a szellemi és egyéb izgalmat, érdekességet, azaz élményt nyújtó foglalkozást.

h./ Örömet jelent számukra ha tetteikkel másoknak kellemes meglepetést, azaz örömet szerezhetnek, pl. szüleiknek, tanáraiknak, barátaiknak stb. Az iskola erre számos lehetőséget biztosít. Az intellektuális és morális öröm ilyen fajtájával a tanuló az iskolában találkozik leggyakrabban. Az öröm élményét önmagukban is szívesen átélik, ami tevékenységük fontos motiválója lehet.

i./ A sikeres tevékenység növeli kreativitásukat, serkenti céljaik megfogalmazását és bizakodóvá teszi őket abban, hogy lehetnek valakivé és szolgálhatnak valamit. Alsótagozatosok még elsősorban a jó osztályzatért tanulnak és kedvelik az iskolát, ugyanakkor a felső tagozatosok körében a tudás válik fontos motiváló tényezővé.

Az iskolát nem kedvelők, tehát az iskolát elutasítók az alábbi motivumokat említik:

a./ Legtöbben a kedvezőtlen tanári magatartást említetik. A negatív vonások közül taszítónak tartják a közömbös, az érdektelen, a diszkrimináló, a rideg, az elutasító, az agresszív, a pedantériás, a kevés tudásu magatartásokat.

b./ Leginkább elkedvetleníti őket az ismétlődő kudarc, mert csökkenti az önmagukba vetett hitet, önbecsülésüket. Az ilyen tanulók elveszítik nyitottságukat, új ismeretek és élmények befogadásának készségét. A kudarcot diszkriminációként élik át. Amennyiben ezen élményt a tanuló semmiképpen sem tudja megoldani, akkor a pszichikum átértékeli eddigi viszonyát, és elkezd lebecsülni az iskolát. Az elmondottakból világos, hogy az iskola elutasítása az egyén frusztrációs /az elveszett feletti konfliktus/ állapotát jelenti. Amennyiben a tanuló életében az említett konfliktus nem oldódik fel, általában egyenes utat vezet a zártrendszerű személyiséghez és a kompenzációs magatartáshoz.

Az ismétlődő iskolai kudarc élményét tovább fokozza a társak körében átélt presztizvesztesség. Ismeretes, hogy az iskolás koruak számára "életfontosságú" az, hogy társaik becsülik őket.

A konfliktust tovább mélyíti a szülőknek szerzett csalódás. Lelki fájdalmat jelent számára az, hogy "becsapja" azokat, akiknek örömet kellene szereznie.

c./ Az indokok között gyakori az ismeretek, logikai

rendszerek megértésének hiánya. Ilyenkor a tananyag algoritmizálása nem felel meg a tanulók életkori sajátosságainak.

d./ Az ember azon természetes igénye, hogy jelentősnek érezze magát, az ellenkezőjébe csap át, és az egyén jelentéktelennek érzi magát. Ez összefügg a magas osztálylétszámmal, a korszerűtlen módszerekkel, a lassan elavulttá váló osztályrendszerből következő gondokkal. Még az iskolát kedvelők egy része is kifogásolta az iskola tömegoktatási jellegét, és az egyéni bánásmód hiányát, az egyéniséggé válás nehézségeit.

e./ Többen megemlítik az unalmas, merev, hangulat nélküli iskolai foglalkozásokat.

f./ Legtöbb tanuló megemlíti, hogy ezen állapot kialakulásáért ő maga is felelős, mert "gyenge az akarata". A "büntudat"-ba beletörődve passzívvá és elutasítóvá válnak a világ kognitív élményei iránt. Amennyiben ezen állapotuk nem oldódik fel, egész életükre kiható olyan magatartásformákat alakítanak ki, amelyből hiányzik az önképzés és az önmegvalósulás igénye.

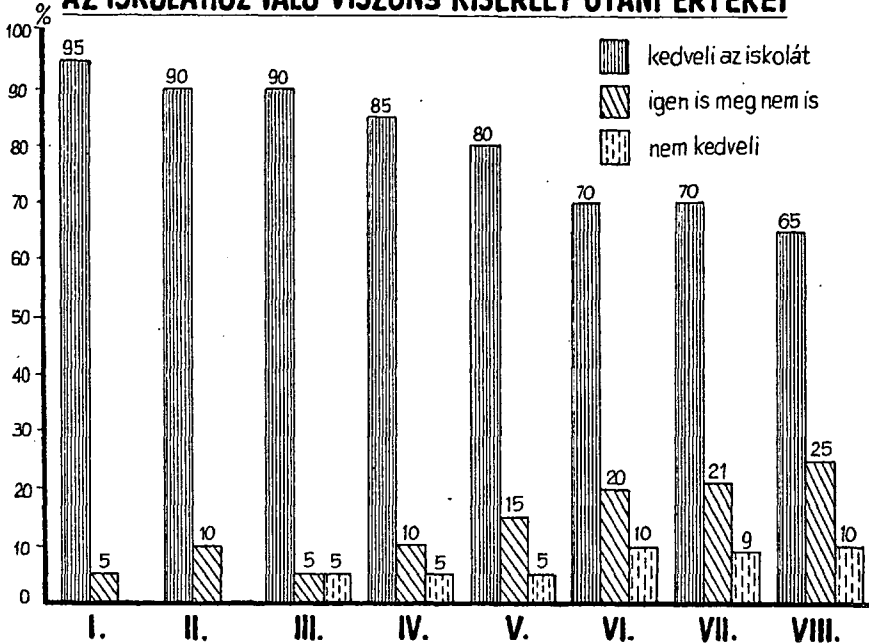
#### A kísérlet hatására megváltozott viszony adatai és motivumai

A kérdés az volt, hogy az egyéni bánásmód tudatosítása, következetessé tétele, módszertani finomságainak, árnyalatainak kidolgozása és az iskolában történő alkalmazása milyen eredményekkel jár, vagyis módosítja-e a tanulók régebbi iskolához való viszonyát.

A kísérlet befejezése után /juniusbán/ ugyanazon módszerekkel, mint előzőleg decemberben már tettük, mértük a tanulók iskolához való viszonyát és annak motivumait.

A decemberi és a juniusi adatok összehasonlító értékelésekor megállapíthatjuk, hogy az egyéni bánásmód tudatosítása a kedveltség oly mértékű javulását eredményezte, hogy a szokásos szignifikancia számításokat sem kellett elvégezni. A kedveltségi viszony értékei decemberhez viszonyítva minden osztályban emelkedtek /1. o.-ban + 10 %, 2. o.-ban + 6 %, 3. o.-ban + 30 %, 4. o.-ban + 11 %, 5. o.-ban + 17 %, 6. o.-ban + 12 %, 7. o.-ban + 29 %, 8. o.-ban + 11 %/. Ugyanakkor a kéttényezős viszony /igen is meg nem is/ értékei pedig csökkentek. A kedvetlenségi értékek általában szintén csökkentek, sőt első és második osztályban a negatív viszony meg is szűnt.

### AZ ISKOLAHOZ VALÓ VISZONY KISÉRLET UTÁNI ÉRTÉKEI



A kísérlet az ismert lélektani tételt igazolta azt, hogy az embernek jelentősnek, fontosnak kell éreznie magát. A szociális kapcsolatok rendszerében minden egyénnek szüksége van tartós, állandó, személyes kapcsolatra, amit intellektuális és morális "megkapaszkodásnak" is nevezhetünk. A kísérletben érvényesült az a törvényszerűség, amely szerint az ember arra törekszik, hogy másokkal együtt gondolkodjon. Ugyanis e közegben valósulhat meg a gondolatok, az érzelmek és más értékek kölcsönös áramlása és ebben az egyén folytonosan megújithatja önmagát.

A tanulókkal és tanárokkal folytatott interjúk alapján a kedveltség javulását a megkérdezettek az alábbiakkal indokolták:

a./ Az ember természetéhez tartozik az általános aktivitás, a "tevékenységkényszer", hogy meghatározott irányba alakítsa, fejlessze önmagát. Az egyéni bánásmód légköre a személyiség elvre épül, ami azt jelenti, hogy a tanuló is autonóm

személyiségnek érezheti önmagát. Az iskola megteremtette az intellektuális és egyéb hatások rendszerét, s ezzel egyidőben gondoskodott az azonosuláshoz szükséges légkörről, amelyben az egyének feloldódtak, nyitottabbá váltak és önkéntesen is a kívánt mintákat követték.

b./ Amennyiben a tanulók megérik a védettség, a törődés, a segítségnyújtás, a támasz olyan állapotát, amelyben ők is önmaguk lehetnek és egy cél irányába mégis fejleszthetik önmagukat, akkor önfeledten kapcsolódnak az iskola által kívánt modellekhez. A mintakövetés olyan állapota jön létre, amelyben a tanuló megtarthatja, sőt alakíthatja egyéniségét, így jöhet létre a belső fegyelem és tolerancia állapota. A tanulók szociálisan elkötelezettnek érezték magukat tanáraik iránt, és ez az értékelő viszony az egyénben egyfajta belső rendezettséget, fegyelmezettséget és szabálytudatot hoz létre, vagy erősít meg. Így az elsajátítandó külső hatások egyszerre belső értékévé válhatnak az egyénben /interiorizáció/, és a viselkedésformák ehhez kapcsolódnak.

c./ Az ember - így a tanuló - számára is a leglényegesebb szubjektív feltétel: a bizalom másokban és bizalom önmagában. A tanulók a kísérlet során átértékelték a jó család bensőséges élményét. Többen arról számoltak be, hogy mindeddig szenvedtek a jelentéktelenség állapotától, és most az iskola teljesítette azon óhajukat; jelentősnek érezhetik magukat.

d./ Az iskola képes arra, hogy az iskola tulsúlyu társadalmi körülményei között is megteremtse az egyének fejlesztéséhez szükséges szubjektív körülményeket. Természetesen nem a családi háttér nélkül.

e./ Az iskolai kedveltség megváltoztatásához tartozik a merev pedantériába hajló pedagógiai módszereskedés megszüntetése is. A tanulók nem szabadosságra vágnak, hanem értelmes tevékenységekre, és ha erre módjuk adódik, gyorsan aktivizálódnak, készek lesznek a további együttműködésre.

f./ A tanulókat vonzza az, hogy ők fedezik fel az ismereteket, ilyenkor "kivirágzik" érdeklődésük, és "minden tevékenységekre készekké válnak". A kísérletben nem beszéltünk az oktatás módszereiről. Az történt, hogy a második héten váratlanul mindenki a módszerekkel kezdett foglalkozni. A probléma oka gyorsan kiderült: ha a pedagógus az oktatás folyamatában is

gyermekközpontru marad, akkor önkéntelenül is keresi a legcélszerűbb módszereket.

h./ A tanárok és a diákok között kialakult empatikus kölcsönhatás felszabadította a tanulók belső "énerőit". Ebben a lelki állapotban a tanulók általában tartós küzdelemre váltak képessé.

i./ A kísérlet során arra lettünk figyelmesek, hogy mind a tanárok, mind a tanulók egyre több metakommunikációs jellel fejezték ki mondanivalójukat /tekintet, taglejtés, fejtartás, hangszin, hangsúly stb./. Az említett szociális szituáció azt jelzi, hogy a csoporttagok között bensőséges kapcsolat jött létre, ami javította a kohéziós erőket. A csoporthoz tartozás ilyen mély vonzalmai a tanulóknban belső értelmi és erkölcsi elkötelezettséget hoztak létre.

j./ A kísérlet lényegi szándékát a tanulók többsége megértette, mert 80 %-a a maga módján szóvá tette azt, hogy a megértés "mindennél" fontosabb élmény-igénye az embernek. Azt tapasztaltuk, hogy azok a tanulók, akiket a tanáraik és társaik megértettek, valamennyien megkedvelték az iskolát, és valami általános nyitottság jellemezte őket.

Ezek után az merült fel, hogy a tanulókkal történő egyéni foglalkozás megoldja-e az iskolához való viszony összes gondját. A 2. számú ábra is azt jelzi, hogy csak részben ad választ a felmerült kérdésekre. Áthidalhatatlan nehéz helyzetet jelent a túl magas osztálylétszám, a pedagógusok pszichológiai felkészültségének hiánya, az antiszociális vagy lumpen családi környezet, az empátiára képtelen tanár, és a tanulók élideáljának végletes hiánya stb.

### Az egyén, a közösség, az egyéni bánásmód értelmezése

A kísérlet befejezése után az osztályokban tanító tanárokkal személyesen is beszélgettünk azon fontosabbnak tartott témákról, amelyek a kísérlet során gondot okoztak, vagy más okok miatt lényegesnek látszottak és tisztázásuk hasznosnak volt tekinthető.

Beszélgető partnereim mindegyike megemlítette az egyén és a közösség kölcsönhatása körüli bizonytalanságokat. A következőkben a konzultáció során kialakult álláspontunkat foglalom

össze. A pedagógiai-pszichológiai szakirodalom általában elhanyagolja az egyéni bánásmód elméleti és gyakorlati kérdéseivel való foglalkozást. A legtöbb irányzat ugyan elismeri a téma jelentőségét, sőt méltatják is fontosságát, de a részletes tartalmi feltárás, feltehetően az individuális eljárások sokfélesége és a pedagógusok gyakran merev beállítottsága miatt még várat magára.

Az egyéni bánásmód problémája az iskolai gyakorlatban még nem került az érdeklődés középpontjába. Az iskola állandóan a tömegoktatás legkülönbözőbb gondjaival küszködik, közoktatásunkat pedig évtizedek óta lefoglalják a meg-megújuló iskolaszervezeti reformok, tananyag és módszertani korszerűsítések. Az előzőkkel is magyarázható, hogy a pedagógiai gyakorlatban egyéni bánásmódon legtöbbször csak a tanulmányaikban elmaradt gyermekek segítségét és a problémás magatartásaikkal való foglalkozást értik.

A másik probléma már az utóbbi évtizedekben keletkezett. Ugyanis a közösségi nevelés dogmatikus felfogása azzal a helytelen következménnyel járt, hogy a személyiséget, az egyént következetesen elhanyagolták, s vele természetesen magát az egyéni bánásmódot is. Az említett gyakorlat a pedagógusok egy részében azt a hiedelmet keltette, hogy a szocialista nevelés csak a közösség kategóriát fogadja el, és háttérbe kívánja szorítani a személyiséget, vele együtt az egyéni bánásmódot is. Voltak, akik azt sugallták, hogy az egyén legfőbb teendője mechanikusan alárendelni önmagát a közösségi érdekeknek, mint ha érdekegyeztetésről szó sem lehetne. Sokan úgy gondolták, hogy az iskolai oktató-nevelő munka megvalósítható az individuumnak a nevelési rendszerbe való bekapcsolódása nélkül. Ez a torz nézet iskoláinkban gyakran elvonta a pedagógusok figyelmét a konkrét gyerekekről, így a közösség gyakran gyermektelen, absztrakt pedagógiai képződménnyé vált.

A közösségi életet nem érthetjük meg, nem láthatjuk világosan az egyén és a közösség dialektikája nélkül, amelynek központi gondolata az egymást meghatározó és feltételező viszony. A lélektan szempontjából ez azt jelenti, hogy az egyén kiteljesedett szocializációja, "önfejlődése" csak közösségi közegben lehetséges, csak itt bontakoztathatja ki, ujíthatja meg önmagát, ugyanakkor ő is aktív részese a csoportviszonyoknak. Az egyén közreműködése, külső és belső tulajdonságainak

egyéni fejlesztése nélkül nincs közösségi élet. A személyiség számára a közösség mindig szociális feltétel, közeg, körülményrendszer, amellyel együttműködik, amely által létezik, de benne továbbra is megmarad egyénisége, autonómiája. Minden közösségnek gondoskodnia kell arról, hogy megteremtse tagjai számára az egyéni /speciális/ kibontakozás, a boldogulás objektív és szubjektív feltételeit. A közösség tehát nem fikció, nem a gyermekek feletti elvonott követelmények rendszere, hanem az egyének kölcsönös együttműködése saját és társas érdekszféráiknak megfelelően.

A második kérdéskör az egyéni bánásmód értelmezésére vonatkozott. A szakirodalomban is és a gyakorlatban is külön szóval jelöljük az egyéni bánásmód és az egyéni foglalkozás fogalmát. A formális logika szerint vizsgálva a bánásmód a magasabb nem fogalma, amely a nevelés stratégiáját jelenti. Másrészt az a mód, ahogyan valaki bánik, viselkedik valakivel. Az egyéni foglalkozás pedig, a bánásmódhoz viszonyítva fajfogalom, a nevelés apró lépéseit jelenti, pl. nevelési célzattal beszélget, törődik valakivel. A nem fogalomba a fajfogalom mindig beletartozik, az utóbbi az előzőnek mindig alárendelt része.

A pedagógiai lexikon az egyéni bánásmód fogalmát az alábbiakban összegezi: "... a nevelésben az a nevelői magatartás és gyakorlat, amelynek során a nevelő egyénileg, tehát minden növendék személyiségét ismerve, szükségleteihez képes alkalmazkodni és megszervezni a leghatékonyabb pedagógiai eljárásokat". Az egyéni bánásmód tehát nevelési rendszerünk alapvető elve, nevezhetjük személyiség elvnek is. E felfogás szerint az óvodának, az iskolának a csoport és osztályviszonyokon belül gondoskodnia kell arról, hogy az egyének a legteljesebben kibontakoztathassák személyiségüket. A társadalom megbízottainak feladata az egyének személyiségfejlődésének folyamatos nyomon követése, intellektuális és szociális érettségükhöz igazodó információk, élmények szervezése, magatartásuk és értékrendjük állandó elemzése, stb., hogy azzá válhassanak, amivé adottságaik révén lehetnek. A bánásmód jelenti még azon elvek, nézetek rendszerét is, ahogyan bánunk, viselkedünk az egyénekkel. Az egyéni bánásmód elvének gyakorlati megvalósítását az egyes élethelyzetekben, szituációkban egyéni foglalkozásnak nevezzük. Vizsgálódásunkban a két fogalmat /egyéni bánásmód-, foglalko-



zás/ nem választhatjuk el egymástól, hisz a nevelési gyakorlatban is együtt jelennek meg. Pl. a bánásmód elvhez hozzátartozik a szocialista humanizmus, ami meghatározza az egyénnel való bánás módját és a foglalkozások indítékait, természetesen a módszereit is. Az óvodában is és az iskolában is közösségi rendszerben valósul meg az oktatás és a nevelés. A nevelőt is úgy fogjuk fel, mint az adott közösség tagját, aki a kölcsönösen együtt élőkre, együtt tevékenykedőkre érvényes szabályok szerint szervezi a közösség oktató és nevelő munkáját. Így a pedagógus a nevelési folyamat részeként tudatosan irányítja a gyermekekkel való egyéni bánásmódot és foglalkozást is, mint a hatások egyik formáját. A közvetlen nevelő-gyermek viszonyban sem két elkülönült, atomizált egyén kapcsolata jön létre, hanem egy meghatározott közösség két tagja kerül interakciós kapcsolatba egymással, amely hatásmechanizmusban a közösségi elv érvényesül. Az egyéni foglalkozásban mint tevékenységben természetesen a közösség tagjai is részt vesznek.

Többen említették, hogy az egyéni bánásmódot gyakran didaktikai módszerként, technológiai problémaként fogják fel. Mi a megoldás, kérdezték.

Az egyéni bánásmód megvalósulásának színvonala nagy mértékben függ a pedagógusok empátiás képességétől. Az empátiás képességet /Buda Béla, 1978/ két tényezőre szokás osztani. Az egyik a kommunikációs "nyitottság", a másik ember iránti, és a beszéden túli információs jelek felvenni tudása. Az említett tényező meglétén mulik, hogy a pedagógus mennyire képes "rezonálni" a gyermekek érzelmi állapotaira, mennyire szimpatizál velük. Jelentős tényező még a gyermekekről szerzett információk feldolgozni tudása és a legcélszerűbb nevelői hatások kidolgozása. A "nyitott" pedagógusnak megvan az a képessége, hogy beleélje magát a gyermekek lelkiállapotába, gondolkodásába, viselkedésébe, cselekedeteibe, különböző élethelyzeteibe. Az ilyen szituációban a gyermekek megérik, hogy törődnek velük, gondoskodnak róluk, hogy a pedagógus értük tevékenykedik. A beleélő képességnek csak egyik tényezője a megértés, legalább ennyire fontos elem az, hogy a gyermek aktuális személyiségéhez igazított nevelői hatásokat, körülményrendszereket, élethelyzeteket, élményeket tudjunk kialakítani. A gondoskodás kategóriájába tartozik az is, amikor a tanuló - bizonyos határokon belül - hátrányos következmény nélkül próbálkozhat az ismeretek

világában.

A pedagógus empátiai tulajdonságai közül itt említjük meg a ráhangoló képességet. Voltaképpen a nevelői szándék érzelmi és gondolati /élményszerű/ átsugározni tudásáról van szó, aminek eredménye a gyermek ráhangolódása a kívánt tevékenységre. Az említett nevelési helyzetben a tanár-diák bensőséges kapcsolatára van szükség, mert csak ebben a szituációban biztosítható a visszajelzés arról, hogy a két vagy több személy közti empátiás megértés helyes volt-e vagy nem. Az utóbbi együttműködés megóvjaa a tanárt a megmerevedett, formális viselkedésektől és kapcsolatoktól. Az óvónő, a tanár empátiás magatartása azzal a haszonnal is jár, hogy mintaként szolgálnak az egyébként mintakövetésre kész gyermekek számára.

Az egyéni bánásmód élményének kialakításához szükséges a gyerek-anya, a gyerek-tanár, a gyerek-baráti társ stb. test, illetve személyközelsége. Megfigyeléseink azt bizonyítják, hogy a csecsemőknek testi és pszichés kiegyensúlyozottságukhoz, védettség-, biztonság-érzetükhöz szükségük van arra, hogy az anya vagy a gondozó naponként 25-30-szor szeretettel érintse a gyermek testét /ölelés, simogatás, etetés, ölbe fogás, ágya fölé hajolás stb./. Ugyanezt figyeltük meg kisgyermek koruknál, óvodásoknál /szülő, óvónő, társ együttműködést jelző érintése/, ahol a napi érintések számának 15-20-nak kell lenni. A test- és személyközelségi /érintési/ igény minden életkorban megfigyelhető, felnőtteknél hetenként 2-3 alkalom, öregkorban ez a szám 5-10-re emelkedik.

Az egyéni bánásmód élményének átéléséhez az egyénnek éreznie kell azt, hogy őt, mint személyiséget befogadja, elfogadja környezete /óvoda, iskola, család, baráti csoport/, nincsenek vele szemben fenntartások, nem "skatulyázzák" be egy-egy viselkedés miatt. A gyermek feltétel nélküli elfogadása azt is jelenti, hogy nem ismételtetik szüntelenül egy-egy helytelen viselkedését, ugyanis a konfliktusokat megoldódásuk után azonnal lezárják. Lényeges továbbá az is, hogy biznak benne és önmegvalósításában, a problémahelyzetek megoldásában több variációra van lehetőség. Biztos lehet abban is, hogy konfliktusok esetén sem alázzák meg, ugyanakkor tetteiért mindenkor felelősséget vállal. Ujra meg újra érezheti, hogy teret engednek egyéni próbálkozásainak, elfogadják kreatív törekvéseit. Ebben a légkörben az egyén önként fogadja el a rend elemeit, a

szükséges viselkedésformákat. A megértve követelés légköre alakul ki.

A társas kapcsolatok rendszerében növeli az egyéni bánásmód élményét, ha az egyén érzi, hogy fontosnak tartják, számítnak jelenlétére, véleményét komolyan mérlegelik, ha kell vitatkoznak vele, mindig érdemben válaszolnak kérdéseire, hiányolják ha távol van, örülnek jelenlétének, sikereinek, örömeinek, együtt éreznek vele, észreveszik gondjait, bánatát, új ruháját stb.

A gyermekek és felnőttek közötti egyéni bánásmódnak kölcsönösnek kell lenni, éppen ezért érzékeny, finom kommunikációs képességre van szüksége mindenkinek. Az emberek között folytonos jelzésváltás zajlik /jelzés leadás, jelzés kódolás, reagálás/. A verbális kommunikációval /beszéd, hangszin, hangerő, a beszéd egyéb formai elemei/ egyidőben meg kell tanulni a meta-kommunikációs /beszéd mögötti/ jelek leadását, felvételét, érzékelését és reagálni tudását /tekintet, szájizmok alakja, a szem mozgása, fényei és beállítása, a homlok, az orr formálása, a kéz mozgásai, a fej tartása, a törzs tartása, a fej-, a mell tartása stb./.

Az egyéni bánásmód és foglalkozás élményét átélő gyermekekben felgyorsul pl. a társas kölcsönösségi kapcsolatteremtés készsége, gyorsabban aktivizálódnak, aktívabb azonosulási törekvések figyelhetők meg, céltudatosabb tevékenységre hajlandók, baráti versengésre vállalkoznak, elmélyedésre hajlamosak, gyorsabban és pontosabban sajátítják el feladataikat /tanulás, új viselkedésformák/, koncentráltabbak, megértőbbek, nyíltabbak, érzelmileg telítettebbek, türelmesebbek, kiegyensúlyozottabbak, tevékenységre készebbek stb.

## Irodalom

- BAKONYI Vincze Ágnes: Községi nevelés, egyéni bánásmód.  
Óvodai Nevelés, 16. 207-215. 1.
- BAGDY Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok.  
Tankönyvkiadó, 1977.
- ELLIOT Aronson A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyv-  
kiadó, 1978.
- Erika Landau: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó,  
1976.
- Cs. de Montmollin, R. Lambert, R. Pages, Cs. Flament,  
J. Maisonneuve: Szociálpszichológia.  
Akadémiai Kiadó, 1973.
- GERÉB György: Az iskola pszichés klimája. Tankönyvkiadó, 1970.
- HALÁSZ László-Hunyadi György-Martón L. Magda /szerk./:  
Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései.  
Akadémiai Kiadó, 1979.
- HORVÁTH Lajos /szerk./: A szocialista személyiség nevelése és  
a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság, 1970.
- HUNYADI György /szerk./: Szociálpszichológia. Gondolat, 1973.
- KELEMEN László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései.  
Tankönyvkiadó, 1967.
- KISS Tihamér: Az énkép kialakulása és fejlődése. Tankönyvki-  
adó, 1978.
- KOVALJOV A. Cs.: Személyiséglélektan. Tankönyvkiadó, 1972.
- KON I. Sz.: Az én a társadalomban. Kossuth Kiadó, 1969.
- LOSONCZI Ágnes: Az életmód az időben, a tárgyakban és az ér-  
tékekben. Társadalomtudományi Könyvtár. Gondolat,  
1977.

- MEAD Cs. H.: A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat, 1973.
- MÉREI Ferenc-BINET Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat, 1970.
- MURÁNYI Mihály: Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, 1974.
- PATAKI Ferenc /szerk./: Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, 1976.
- Savin SULLIVAN: A gépek üzenete. Gondolat, 1974.
- Susanna MILLAR: Játékpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973.
- Sz.L. RUBINSTEIN: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, 1964.
- Tadeusz M. JAROSZEWSKI: Személyiség és közösség. Kossuth K., 1974.
- ZRINSZKY László /szerk./: Magatartásminták - azonosulás. Gondolat, 1978.

## ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ШКОЛЕ И ЕГО СВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К УЧЕНИКАМ

Йожеф Вецко

Во вступительной части автор анализирует противоречия, возникшие внутри школы в 1965-1970 гг. Он занимается взаимосвязью изменений в экономической сфере общества, происшедших за этот период, и школьного усовершенствования.

Автор с помощью исследований, проведенных по государственному репрезентативному образцу, показывает формирование отношения учеников к школе /"нравится", "не нравится", "и нравится, и не нравится" школа/. После декабрьского исследования преподаватели в 14-и классах занимаются и индивидуально с учениками. После окончания экспериментов /в июне/ повторно определяли отношение к школе и изменившиеся мотивы.

В заключительной части автор занимается вопросом истолкования индивидуального подхода.

## ZUSAMMENHANG DER ENTWICKLUNG DES VERHALTNISSES ZUR SCHULE UND DER INDIVIDUELLEN BEHANDLUNG BEI DEN SCHÜLERN

Dr. József Veczkó

In der Einleitung analysiert der Verfasser die Gegensätze die in den Jahren 1965-1970 innerhalb der Schule erschienen sind, beschäftigt sich mit dem Verhältnis, das zwischen den in der ökonomischen Sphäre der Gesellschaft zu der Zeit eintretenden Änderungen und der Modernheit der Schule besteht.

Die Entwicklung des Verhältnisses der Schüler zur Schule /Ist die Schule "beliebt", "nicht beliebt", "so beliebt wie nicht"/ wird durch eine repräsentative Landesuntersuchung vorgestellt. Seit der Untersuchung im Dezember beschäftigen sich die Lehrer in 14 Schulklassen mit den Schülern auch einzeln.

Nach dem Abschluß des Versuches /im Juni/ wurden das Verhältnis zur Schule und die veränderten Motiven neu gemessen.

Zuletzt beschäftigt sich der Verfasser mit der Deutung der individuellen Behandlung.